DOCUMENT RESUME

ED 426 588 FL 025 155

AUTHOR LeBrun, Monique
TITLE L'apprentissage d'une langue etrangere comme ouverture culturelle (Second Language Learning as a Cultural Opportunity).
PUB DATE 1997-11-22
NOTE 18p.; Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Teachers of French (Nashville, TN, November 20-23, 1997).
UB TYPE Opinion Papers (120) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Cross Cultural Studies; Foreign Countries; *Intercultural Communication; *Interpersonal Competence; Literature Appreciation; Second Language Learning; *Second Languages; Skill Development
IDENTIFIERS Quebec; United States

ABSTRACT

It has been suggested that the learning of a second language is not only a practical matter, as is commonly emphasized in discussion about language teaching, but is equally an experience of cultural initiation, particularly through the appreciation of literary texts in that language. The first part of this paper reviews educators' ideas about literature as cultural opportunity and the sociocultural competencies developed through the study of literature, looking at a number of related issues, including the general context of western culture, concepts of culture and subculture, the nature of literature, motivations in learning and teaching second languages, American attitudes, Quebec attitudes, and the sociocultural components of second language literature teaching methods. The second part of the paper focuses on analysis of two contemporary literary excerpts (one French, one Canadian) on the same theme that illustrate the value of literary texts in teaching sociocultural competence. The two texts are appended. (Contains 52 references.) (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 426 588

L'apprentissage d'une langue ètrangère comme ouverture culturelle

by Monique LeBrun

FL 025 155

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Monique LeBrun

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

BEST COPY AVAILABLE

L'apprentissage d'une langue étrangère comme ouverture culturelle

Communication présentée par Monique Lebrun, de l'Université du Québec à Montréal,vice-présidente de la Fédération internationale des professeurs de français, le samedi 22 novembre 1997 à Nashville Te, dans le cadre du congrès national ACTFL/AATF.

Introduction

Dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères, le discours dominant est celui du pragmatisme et de l'intérêt personnel. Mon propos sera de démontrer que ce discours est également indissociable de celui de l'apprentissage des valeurs, et que, en ce sens, il constitue une initiation culturelle, particulièrement via la lecture des textes littéraires.

La reponsabilité de l'enseignant de langues est grande: il doit faire émerger les représentations relatives à la culture AUTRE. Celles-ci sont marquées par les idées reçues et s'érigent volontiers en stéréotypes. De plus, en raison des flux migratoires et de la mondialisation des échanges, on ne peut parler de cultures monolithiques, mais plutôt de sous-cultures colorées par des milieux spécifiques. L'enseignant doit donc en profiter pour initier ses élèves au dialogue interculturel et à une vision dialectique de la culture ou l'appréhension critique de l'Autre contribue à une meilleure perception de soi-même. Comme le rappelait Galisson (1988), la culture partagée est une inestimable monnaie d'échange culturel.

Mon exposé sera divisé en deux parties. Dans un premier temps, je passerai en revue les positions de divers didacticiens sur l'ouverture culturelle par les textes, ce qui m'amènera à parler d'un support particulier, privilégié même, à savoir le texte littéraire. Dans un second temps, nous analyserons ensemble deux extraits portant sur une même thématique et très connotés culturellement.Cet exercice devrait nous permettre de justifier l'importance d'une démarche de lecture de textes qui tienne compte des compétences socio-culturelles, trop souvent négligées en langue seconde.

PREMIÈRE PARTIE: les fondements théoriques relatives aux compétences socio-culturelles

1-Le contexte général des sociétés occidentales

Dans plusieurs pays occidentaux, l'école accueille maintenant des jeunes dont la langue maternelle est considérée comme une langue étrangère par l'institution: ce sont les jeunes des « minorités ». Concurremment, l'enseignement des langues étrangères devient de plus en plus prisé, avec la mondialisation des échanges. Mais de quel contenu d'enseignement s'agit-il? La perspective de l'enseignement de la langue seconde ou étrangère semble plus pragmatique ou fonctionnelle que proprement culturelle ou esthétique. Dans l'important ouvrage de Germain (1993), où l'on décrit par le menu l'évolution des méthodes d'enseignement des langues depuis 5000 ans, on retrouve peu mention de textes littéraires, si ce n'est dans la partie traitant de l'Antiquité et dans le développement du préceptorat aux XVI et XVIIe siècles. Avant les années soixante, les apprentissages en langue seconde recouraient volontiers à des textes dits littéraires, dans une perspective culturelle. Puis, en raison rapide du développement de la linguistique et de l'éclatement du concept de culture, on s'est davantage centré sur l'efficacité de la communication que sur une culture de type savant, donc, incluant la littérature.

Un survol des revues spécialisées américaines et canadiennes en enseignement des langues secondes ou étrangères nous montre que le texte littéraire, s'il est prévalant au niveau universitaire, trouve bien peu de place dans les niveaux d'études antérieurs, du moins si on en croit le langage officiel. Bien plus, les enseignants et les chercheurs ne croient pas toujours

FL02S155

à son utilité (Bourgain, 1982, dans Peytard, 1982), certains étant freinés dans leur enthousiasme pour les problèmes linguistiques ou le manque de référents culturels de leurs élèves. Malgré tout, l' horizon commence à s'éclaicir.

2- Cultures et subcultures

Pendant longtemps, dans l'apprentissage des langues étrangères, le mot « civilisation » a été utilisé en lieu et place de celui de « culture », reliquat terminologique d'une époque colonialiste où la bonne culture était celle de l'homme blanc. On a beaucoup glosé sur les deux sens du mot culture, soit la culture élitiste ou la « culture cultivée », beau pléonasme, par oppsition à la culture dite populaire ou anthropologique. Que l'on soit dans l'une ou l'autre acception, la culture est acquise par assimilation, ou intériorisation. Ses manifestations, dans une même aire dite « culturelle » sont plus ou moins diversifiées, selon les indivus et les sous-groupes sociaux. C'est ainsi qu'on peut parler de culture officielle et institutionnalisée, parallèlement aux subcultures. S'il existe des manifestations objectives d'une culture, on peut également parler d'un répertoire de normes et de conduites non strictement ritualisées et identifiables par le seul « autochtone ». C'est en ce sens que Pestre de Almeida (1989, p. 19) parle de « chasses-gardées codifiées ».

Le concept de culture touche à la fois les domaines cognitif et affectif, comme le soulignait jadis Edgar Morin (1969). Certes, par le côté cognitif, il réfère à la culture élitiste, et, par le côté affectif, très souvent à la culture populaire, mais les deux facettes de la culture se retrouvent dans ce que les psychologues sociaux ont étudié sous le terme de « représentations », qui recouvre les images mentales par lesquelles un peuple se reconnaît.

Depuis Boas, Sapir et Whorf, depuis également les travaux de Lévi-Strauss, on voit beaucoup plus clairement les rapports entre langue et culture. La langue détermine la culture, mais, en retour, se voit déterminée par elle. Ces grands ethnologues ont montré que les systèmes symboliques de certaines langues sont des calques des structures mentales des peuples qui les parlent.Selon Galisson (1988), les enseignants de langue ont trop longtemps sacrifié la culture à la langue: il est temps, dit-il, de rajuster les positions. Avec Besse (1984) et Peytard (1982a), il situe l'apprentissage culturel dans la mouvance de la lecture littéraire, même si , en ce qui le concerne, les apprentissages lexicaux en constituent une propédeutique appropriée.

3- Le concept de littérature

a) les analyses des spécialistes

La littérature occupe dans le champ culturel une position privilégiée, tant par son utilisation esthétique des ressources d'une langue que par sa mise en forme des référents. Pour les tenants de la culture savante, elle est la voie royale d'étude. Certains vont même plus loin en affirmant qu'il n'y a pas de plaisir de lecture si on ne comprend pas les référents culturels évoqués par l'auteur.

C'est entre autres la voie de Eco (1985) et de sa théorie de la coopération interprétative. Pour lui, le lectuer modèle disposerait d'une encyclopédie individuelle comprenant, entre autres, des contextes, des scénarios et des hypercodes idéologiques. On peut également parler de la sémiotique peircienne (voir Francoeur, 1988-1989) où la conscience collective devient un interprète culturel. Selon Peirce (1978), l'artiste peut prétendre au bien esthétique (la beauté), au bien éthique (l'authenticité) et au bien logique (la vérité): ces signes culturesl constituent des valeurs acceptées par l'interprète collectif. Peirce rejoint ainsi l'école de Constance (Jauss; Iser), qui prône une réception active du texte (de l'oeuvre d'art) et parle d'horizons d'attente

successifs des textes chez le lecteur (et, pourrions-nous ajouter, chez les membres d'une même culture).

Si la littérature a indéniablement une fonction esthétique par sa nature même, en parler comme d'un véhicule culturel conduit à se poser la question de sa fonction sociale. On est alors renvoyé,entre autres, à la délicate question du statut « national « d'une littérature. Certains brocardent les tenants de la littérature « nationale » disant qu'on réduit alors la littérature à n'être qu'un amalgame de traits ethnologiques. Il est remarquable de voir que ces critiques proviennent souvent de penseurs issus de cultures hégémoniques. Ainsi en est-il de Bourdieu (1971), qui nie le caractère national spécifique d'une littérature au profit d'une patrie intemporelle alors que des spécialistes issus d'une culture dite « problématique » (Pestre de Almeida, 1989) comme c'est le cas au Québec (cf Saint-Jacques, 1989; Melançon, 1985, 1989) n'éprouvent aucune hésitation à parler de littérature nationale. En ce sens , le raisonnement de Bourdieu apparaît à Saint-Jacques être celui d'un métropolitain tendancieux.

b) les définitions des enseignants de langue étrangère et de leurs étudiants

Presque toutes les définitions données par les praticiens à la littérature insistent sur l'instabilité du sens du mot, position sartrienne s'il en est. En Occident, la littérature a longtemps été associée à la rhétorique, et, également, à la formation de la personne cultivée. En plus de faciliter l'écriture et d'assurer la fluidité dans l'argumentation, la littérature se fait pourvoyeuse de valeurs, sociales et autres. Alors que la valeur culturelle ou morale de la littérature n'est plus guère discuter de nos jours, on lui reconnaît toujours l'art de la philosophie digeste, l'effet esthétique digne d'admiration, l'hédonisme aisément accessible.

Davis, Kline et Stoekl (1995), lors d'une enquête, ont interrogé les étudiants. Les 129 sujets ont donné des définitions de l'ordre de la sacralisation ou de la description. Dans l'ordre, leurs définitions sont basées sur le lecteur (15,6% des réponses), sur l'auteur (13,9%), sur l'acquisition de l'histoire et de la culture (13,6%, sur la qualité stylistique (12,7%), sur l'aspect communicationnel lecteur-auteur-texte (12,3%), sur les valeurs culturelles (4,9%). Près de 15% des définitions n'ont rien de canonique, les étudiants ayant peine à définir l'objet: texte à idées, texte qui augmente la culture, etc. Les autres définitions de la littérature sont résiduaires, englobant les prescriptions scolaires, les visions romantiques et la typologie en genres. Il se dégage de ce tableau quelques conséquences: l'incertitude de l'étudiant quant au fait de la qualité inhérente du texte littéraire, la méconnaissance des possibilités d'interprétations diverses, la précarité du lien entre culture et textes littéraires. Le ton très relativiste des étudiants implique que l'enseignant doit justifier soigneusement ses choix. Qui plus est, il devrait demander clairement à ses étudiants, d'entrée de jeu, leur représentation de l'objet littéraire, afin de partir de là pour les motiver.

Que signifie, pour les enseignants, comprendre un texte littéraire?Suivant Davis (1992), nous pouvons dire qu'il suppose l'intrication, voire la hiérarchisation de quatre types d'habiletés:
1- le décodage du sens littéral, tant au plan lexical que syntaxique;
2- une attention aux référents culturels et au contexte spatio-temporel;
3- une connaissances des conventions littéraires;
4- l'habileté , personnelle à chaque lecteur, dans la recréation ou la reconstruction du texte.
L'enseignement explicite touche les trois premières habiletés. La quatrième suppose une attention particulière de l'enseignant "accoucheur" du savoir de l'élève et trouve son expression la plus complète dans la pétagogie de la réponse (voir infra).

4- Les buts et motivations en LE

Selon une enquête universitaire australienne (Martin et Laurie, 1993) sur le FLE, les étudiants ont des buts principalement pragmatiques ou instrumentaux (ex.: voyage, travail,

communication interpersonnelle), lorsqu'ils entreprennent l'étude d'une langue étrangère. Dès lors, il n'est pas étonnant que peu d'entre eux pensent spontanément à la littérature de la langue cible. Dans une liste des buts mentionnés spontanément par les étudiants, on retrouve le désir de mieux connaître la littérature française au 12e rang (62% des enquêtés le mentionnant, contre 100% qui mentionnent le désir d'augmenter ses connaissances à l'oral, en lecture et en grammaire). Toutefois, il est important pour 86% des apprenants de bien connaître la vie et les coutumes françaises. Presque tous les sujets perçoivent les relations très fortes existant entre la littérature et les habiletés en lecture. Peu, cependant, perçoivent les liens entre culture et littérature . Ils parlent plus volontiers de la première que de la seconde. On peut en conclure que, pour les étudiants, la littérature contribue peu au développement des quatre habiletés de base (lire, écrire, parler, écouter). Bien plus, ils n'envisagent pas la lecture littéraire comme une occasion de développement culturel personnel. Derrière cette position se profile, selon les deux auteures, une insécurité linguistique qui focalise en premier lieu l'attention des étudiants sur les aspects purement linguistiques de leur apprentissage. Leur motivation semble bien extrinsèque et les prive d'un grand plaisir culturel. C'est sans doute, concluent les auteures, le propre des cultures hégémoniques et mandarinales, peu ouvertes à la diversité.

Quels buts peut-on reconnaître à la littérature dans les curricula. Sorin (1996) en distingue trois, pour la langue maternelle: le premier est d'ordre socio-affectif: c'est l'ouverture à soi et à l'altérité. Le second est esthético-culturel: c'est la référence à la dimension esthétique. Quant au troisième, plus intellectuel, il permet d'envisager la littérature dans une optique cognitive et langagière. Nous croyons que, *mutadis mutandis*, les mêmes trois buts peuvent se retrouver en LS ou LE, sans qu'il soit nécessaire de les hiérarchiser. C'est bien le même langage, en effet, que parlent Brumfit et Carter (1986), spécialistes de la LE. Selon eux, l'enseignement de la LE ou de la LS aide au développement des compétences langagières, permet d'enseigner une culture donnée et de faire vivre une expérience esthétique. Toutefois, soulignent-ils pertinemment, cette expérience ne saurait être vécue si le niveau linguistique de l'apprenant est trop bas. Pour Brumfit (1986), l'enseignement littéraire développe la lecture comme activité autonome et individuelle, Il permet également d'accéder à la grammaire du texte, ce fameux répertoire de conventions littéraires.

Un spécialiste tel que Besse (1982) distingue pour sa part trois buts à l'apprentissage littéraire, buts se concrétisant en autant d'approches.(1) On peut vouloir utiliser le texte littéraire comme un réservoir de belles phrases. C'est la perspective utilitariste, centrée sur la langue, récupérable en explication de texte. (2) On peut également voir le texte littéraire comme un lieu discursif spécifique permettant de s'initier à une culture donnée. (3) Il est enfin possible d'y discerner un exercice basé sur une stylistique de l'écart et faisant une large place aux remarques lexicales. Selon Peytard (1982, dans ELA), l'enseignant qui désire récupérer le texte littéraire pour des fins d'enseignement en LE se heurte à des obstacles majeurs, relatifs aux représentations du texte littéraire (i.e. un objet sacralisé parce que beau), aux modes d'exercices traditionnels réputés difficiles (i.e. l'explication de texte et la dissertation) , à un paratexte important, dépendant du contexte socio-culturel et à un réseau de connotations très large.

Il faudrait s'insurger contre la dichotomie des objectifs cognitifs et affectifs de l'enseignement littéraire. Les émotions littéraires sont occasionnées par la perception d'un monde construit, donc, ayant un noyau cognitif. Dufays (1991) parle de la conjonction des enjeux rationnels et des enjeux passionnels de toute lecture littéraire. Si la maîtrise de la langue, des types de discours et de l'univers des référents est de l'ordre du rationnel, le désir de décentrement/identification, de connaissance de soi et de déstabilisation se situent dans la sphère du passionnel .

5- Les positions américaines, relativement aux textes littéraires et aux compétences socio-culturelles.

Voyons ce qui relève du secondaire et du "college level". Après une période de flottement à propos de la pertinence de l'intégration du texte littéraire dans les débuts du secondaire, on y revient, aux USA. On découvre ainsi que la littérature est un outil utile dans l'acquisition du langage (Schultz, 1996;ACTFL, 1986; Kramsch, 1985). On opte pour une sensibilisation précoce aux textes littéraires qui, en plus d'ouvrir sur l'imaginaire, permet d'enrichir le vocabulaire, sert de catalyseur dans les discussions orales et assure la promotion de la compréhension interculturelle (Kramsch, 1985).

Dans les universités américaines, les professeurs de langue et de littérature donnent plusieurs cours de service. On les requiert principalement pour former des bilingues fonctionnels, ce qui en hérisse plus d'un. Ainsi, Devebec Henning (1993) et Kempf (1995), ne se gênent pas pour accuser, dans leurs écrits, la société américaine d'être isolationiste, antiintellectuelle, chauvine, xénophobe et ethnocentriste (sic).Les Américains préféreraient le développement d'habiletés langagières à l'éveil culturel, particulièrement en littérature étrangère. Les deux auteurs sus-mentionnés insistent sur l'importance de développer un savoir culturel qui mise sur l'analyse des valeurs, des croyances, des comportements, des catégories conceptuelles et des structures économico-sociales, et ceci, tant en diachronie qu'en synchronie. Il faut que les élèves découvrent le familier au sein de l'étrange, qu'ils soient disponibles, émotionnellement, qu'ils développent leur pensée critique. Quant à Rivers (1993, RCLV), professeure émérite à Harvard et grande spécialiste de l'enseignement des langues, elle ne se gêne pas non plus pour dire que leur ethnocentrisme empêchera ses compatriotes d'entrer de plain-pied dans le XIXe siècle, à l'heure où la Communeauté européenne promeut, par le progamme de mobilité étudiante ERASME, la connaissance d'autres langues et cultures.

A ce sujet, se fait jour, depuis 10 ans, chez les spécialistes, une critique contre les principes directeurs de l'ACTFL à propos de l'enseignement littéraire. On reproche à l'ACTFL de miser trop sur les techniques (ex.: les habiletés et stratégies, qui sont mesurables, jusqu'à un certain point) aux dépens de l'interprétation littéraire, du développement des attitudes positives d'ouverture à l'autre . On n'élimine pas les buts fonctionnels du recours au littéraire, mais on veut un véritable programme où habiletés linguistiques, savoir culturel et sensibilité trouvent leur compte. On s'élève contre le pragmatisme touristique et folklorisant des manuels.On préfère une approche comparatiste et synchronique qui, par exemple, permet à l'étudiant de mettre en rapport, sur un même thème, des textes, littéraires ou non, issus tant de la langue cible que de la langue de départ. C'est l'ethno-relativisme de Kempf (1995). Avec les plus avancés, au cours universitaire, on ira jusqu'à l'approche synchronique, où l'étude des grands auteurs phares est intégrée à celle d'une civilisation, l'exemple clé restant celui de Voltaire et du Siècle des Lumières. Ainsi, les apprenants découvriront à la fois la voix personnelle d'un créateur et la voix culturelle de son époque.

6- Les positions québécoises sur le sujet

Depuis quelques années, au Québec, se pose la question de la culture enseigner, à travers la LS. Le Québec, minoritaire francophone en Amérique du Nord est en effet en situation de culture problématique. Laforge (1992) s'est livré à une réflexion sur le sujet. Selon lui, avant les années soixante-dix, on avait, en didactique des LS, les "parallélistes" et les "prioritaristes". Les premiers insistaient sur les notions culturelles dès le début des apprentissages, alors que les seconds s'en tenaient aux éléments linguitiques, reléguant les autres éléments à un niveau plus avancé du curriculum.

Aujourd'hui, on concilie généralement les deux positions. L'approche communicative, la plus usitée de toutes en didactique des LS ou LE, tient compte d'objectifs socioculturels. Encore faut-il savoir comment on définit ces derniers, ou encore le concept de culture. On n'en retrouve mention que dans le guide ministériel pour les options de 4e et 5e secondaire (1984, pp. 3 et 4):

> Le mot 'culture' désigne, d'abord, l'ensemble des connaissances acquises par une personne; en plus, pour beaucoup d'anthropologues, de sociologues, d'historiens et aussi pour les professeurs de langue, ce terme est synonyme de 'civilisation'. C'est à ce sens large du mot 'culture' que renvoie le plus souvent le programme du cours à option. Comme programme de civilisation ou de culture québécoise, le programme du cours à option pourrait, théoriquement, proposer comme sujet d'étude aux élèves tout phénomène social propre au Québec, qu'il soit religieux, moral, esthétique, technique, scientifique, historique ou linguistique ; pour cette raison, ce programme dépasse de loin la seule littérature québécoise même si la littérature constitue une expression privilégiée de la culture d'un peuple. Dans la pratique cependant, les objectifs terminaux orientent le choix des phénomènes retenus. On y propose, dans l'ordre décroissant, l'étude d'une oeuvre littéraire (11 fois), d'une oeuvre cinématographique (9 fois) ou d'un événement (9 fois), d'une personne (7 fois), d'un produit et d'un organisme (2 fois) et aussi celle d'un thème ou d'un problème contemporain ou d'un lieu (1 fois).

On remarque ici que l'étude proprement littéraire est relégué à la fin du secondaire, qu'elle est optionnelle et qu'elle se confine à la littérature québécoise. La lecture d'une oeuvre complète est présentée dans le guide sous forme de projet. Les objectifs de compréhension sont clairs: identification de personnages, de valeurs, analyse de thèmes, évaluation de la "beauté" de l'oeuvre par le biais des personnages, des images, du style. Les objectifs de production écrite constituent des prolongement logiques des précédents. Le guide suggère des romans populaires auprès des jeunes francophones et recommande le travail d'équipe sur les lectures.

Avec l'émergence des préoccupations interculturelles, au Québec comme ailleurs, la classe de langues récupère des notions telles que le relativisme culturel, l'ouverture aux valeurs de l'Autre. Le programme québécois n'en est pas exempt, puisqu'il parle de la nécessité de présenter la réalité québécoise aux élèves, tout en l'insérant dans une réalité pluraliste. Selon nous, les socio-anthropologues ont ici pris la place que leur laissaient volontiers les littéraires: on s'est davantage intéressé à la définition des classes de langues multiethniques et aux caractéristiques ethnologiques d'une culture qu'à la façon dont les textes les véhiculaient. Les études spécifiques sur la didactique de l'interculturel en classe de langue commencent à peine (cf Lebrun 1995;1996;1997).

7-Composantes socio-culturelles des méthodes d'approche du texte littéraire en LE

a) remise en question de l'approche communicative

Il est actuellement de bon ton de critiquer l'approche communicative comme étant peu productive au plan culturel, et donc, par ricochet, au plan littéraire. L'approche communicative s'attache à la compréhensibilité du message en minimisant les questions de formes, canoniques ou pas. Les apprenants doivent développer une attitude positive face à

leurs capacités, en ayant la conviction qu'ils peuvent réussir une communication, même avec leur répertoire linguistique limité. La signification sociale du message est secondaire; la qualité même des textes est moins importante que l'échec ou la réussite de la communication.

C'est l'essor de la composante culturelle (ou interculturelle, comme on voudra) qui a entraîné une quasi contestation de l'approche communicative. Plus l'hétérogénéité culturelle augmente, plus augmentent les problèmes de communication. L'approche communicative tient peu compte de ces subtilités, car elle a un but avant tout fonctionnel. Entre autres, elle considère que tous les apprenants sont égaux, qu'ils doivent apprendre la langue-cible aussi parfaitement que les autochtones. Elle se préoccupe plus de l'expressivité de la langue que de la transmission des contenus; du moins, elle n'incite pas à porter des jugements sur les contenus, ce qui ne sollicite guère le jugement des apprenants, non plus que leurs capacités créatives. Elle est aveugle aux variations de sens propres à une communauté linguistique donnée. Il apparaît , en dernier ressort, qu'on ne peut guère fonder une véritable pédagogie de l'interculturel sur l'approche communicative.

b) De quelques méthodes qui ont fait leurs preuves

On peut s'interroger sur la nécessité de reproduire en L2 ou LE le modèle d'explication de texte qui a cours en langue maternelle. Cette méthode consiste en un commentaire systématique sur le texte sous tous ses angles. En fait, plusieurs enseignants utilisent cette méthode en insistant beaucoup sur son premier volet, soit les habiletés de bas niveau que constituent la compréhension du vocabulaire et de la syntaxe. Lui succède l'analyse du contenu sémantique, qui devrait conduire au "message" du texte, inséré dans un contexte socioculturel que l'enseignant aura quelque peu précisé d'entrée de jeu et auquel l'élève sera à même, au terme de sa démarche, d'être plus sensibilisé.

L'étape terminale, dans une apprache englobante du texte littéraire, peut consister en une écriture (ou réécriture) créative.Cet essai aura été précédé de quelques activités ponctuelles d'écriture, au fil des leçons, histoire de "réchauffer" l'apprenti scripteur. L'enseignant peut choisir, dans ses consignes, de mettre l'accent sur une thématique ou une forme grammaticale particulière. Le but est essentiellement de réinvestir les connaissances linguistiques et littéraires acquises dans des productions du crû de l'apprenant, où il met en branle son expressivité personnelle. Le poème constitue évidemment le summum de cette créativité. Suivons ici Lotman (1973, p. 108):"En créant pour l'homme une possibilité conventionnelle de parler avec lui-même dans différents langages, en codant différemment son propre 'moi', l'art aide l'homme à résoudre une des questions psychologiques les plus importantes: la détermination de son être propre."

Parmi les nouvelles méthodes, on peut en citer une, ayant cours aux États-Unis dès le primaire, et dont le succès est assuré par son aspect extra-scolaire et convivial. Il s'agit des "cercles littéraires" (literature circles"), groupes de discussion informels sur une oeuvre donnée. En prônant le plaisir comme valeur première, ils atteignent d'autres objectifs tels que la pensée critique, l'écoute d'autrui et l'auto-évaluation (MacGillivray, Tse et McQuillan, 1995). Le cercle littéraire privilégie les oeuvres complètes, contrairement à ce qui se passe dans bien des classes de LE ou LS. En fait, on sait que l'extrait , en enlevant à l'oeuvre sa densité, en scotomisant le plaisir de lecture, ne permet pas d'en étudier la cohésion interne (Cook, 1986). Les relations anaphoriques et cataphoriques perdent de leur sens. Le texte de l'extrait est généralement complet linguistiquement, mais il ne l'est pas sémantiquement. Neamen et Strong (1992) trouvent que la formule favorise l'apprentissage coopératif en créant une communauté d'apprenants.Ceux-ci choisissent un ouvrage dans un ensemble, selon certains critères donnés par l'enseignant. Dans la discussion, chacun remplit le rôle qui lui a été assigné, par tirage au sort, par exemple. Les activités du cercle de lecture sont

généralement intégrées dans un projet plus vaste, ce qui rend les lectures d'autant plus significatives.

c- Une méthode à privilégier: la réponse de l'élève

Le modèle de la transmission a vécu. Doit lui succéder une véritable interaction enseignant-éleve, ou encore texte-élève. Il s'agit d'une pollinisation croisée susceptible de porter les plus beaux fruits.C'est ce qu'à compris, dès 1938, Rosenblatt. Dans ses différentes ouvarges (1938, 1978), cette didacticienne du texte littéraire parle de l'émotion esthétique comme d'une expérience personnelle. Cette émotion naît d'une transaction personnelle entre le lecteur et le texte. Rosenblatt distingue la lecture efférente, purement informative, de la lecture exthétique, qui vise la matrice expériencielle, les références personnelles. Ce modèle de "réception pragmatique" du texte littéraire a été, au fil des décennies, revivifié par les théoriciens, principalement allemands, de l'esthétique de la réception (i.e. Jauss et Iser). Il a donné naissance a un puissant mouvement, la "reading response", dont les revues pédagogiques américaines nous démontrent qu'il s'applique largement à tous les niveaux de la scolarité. Au Québec même, des expériences de la sorte ont été tentées au primaire et au secondaire (Lebrun, 1996) et même en langue seconde (Maguire, 1988, Belzil, 1996).

Comme le remarque avec justesse Long (1986), il faut distinguer la réponse à l'enseignant de la réponse au texte. L'enseignant est ici un véritable animateur.Ses questions doivent aider l'élève à réagir, le guider vers des niveaux de réflexion qu'il ne pourrait atteindre seul. En fait, les questions qui incitent à la réponse doivent former un "programme" structuré selon les difficultés d'un texte. La discussion entre pairs fait également émerger des réactions qui permettent à l'élève de construire son interprétation du texte. Ce n'est pas tout de "répondre": encore faut-il que la réponse soit personnelle et créative, et non seulement individuelle.

Généralement, la pédagogie de la réponse se concrétise dans la tenue d'un "log journal", d'un "journal dialogué" , où l'élève consigne, au fil de ses expériences de lecture, ses remarques, sous forme de lettres qu'il adresse à l'enseignant ou à ses pairs, qui lui répondent, à leur tour, de façon personnalisée. Les lettres de l'enseignant doivent tenir compte du cheminement personnel de l'élève, sans le comparer aux collègues de sa classe. Le journal ne fait partie d'aucune évaluation: c'est un espace privé d'échange entre locuteurs consentants, qui acceptent de partager une expérience esthétique, si mince soit-elle. Belzil (1996) fait remarquer que la formule peut s'utiliser même au primaire, dès que l'élève se sent un peu à l'aise, linguistiquement. On la complète alors de conférences individuelles, rencontres orales enseignant-élève, où le jeune lecteur est appelé à préciser ses réactions, en recourant, si besoin est, à sa L1.

Pour Ali (1994), la pédagogie de la réponse suppose l'empathie du lecteur avec une histoire où joue l'identification. Les processus d'analogie et d'interprétation fonctionnent à plein: le lecteur fait des relations constantes avec sa propre vie, découvre des interprétations d'événements et de comportements, remet en question ses propres valeurs, distingue entre fiction et réalité. En bout de course, non seulement comprend-il mieux le texte, mais encore se comprend-il mieux lui-même.

Les classes de LE veulent réduire l'"anxiété linguistique" (Kempf, 1995) en leur proposant des cheminements signifiants. La méthode communicative ne tient pas compte du fait que l'apprenant de langue étrangère peut réagir nerveusement lorsqu'il lit, parle ou écrit, puisqu'il n'est pas assuré de son habileté. Il faut encourager l'élève, mais en le faisant agir, en lui démontrant que ses perceptions ont droit de cité et qu'il s'en servira pour construire ses apprentissages ultérieurs. Il deviendra ainsi linguaphile et développera une motivation intrinsèque face à son apprentissage: réceptivité mentale et émotive, estime de soi, flexibilité

cognitive, articulation intellectuelle, empathie envers autrui. La pédagogie de la réponse est donc une façon d'humaniser et de socialiser la classe.

DEUXIÈME PARTIE: analyse de deux extraits

J'illustrerai maintenant les propos généraux que je viens de tenir à l'aide de deux textes littéraires (voir annexe)

1- Lecture et référents culturels

En lecture, le plaisir de la reconnaissance référentielle n'est pas donné à tout le monde. Quel enseignant de français n'a pas rêvé de voir son système de références transparent pour ses élèves... pour découvrir, invariablement, que son "monde" datait un peu, aux yeux de ceux-ci, ou encore, qu'il faisait partie de la sphère de la culture savante, imperméable pour eux. Est-ce à dire qu'il doit se garder de présenter à sa classe des textes aimés véhiculant des valeurs qu'il considère lisibles, décodables? Là intervient son rôle de médiateur culturel: il sera le "passeur" par lequel le sens deviendra accessible et, qui sait, au plaisir référentiel pur, les élèves pourront peut-être adjoindre celui de la découverte de l'esthétique toute particulière d'un texte.

J'ai choisi de parler de deux textes fortement connotés, qui m'ont renvoyé avec fulgurance à ma propre enfance. Il y est question de l'effet que procure, chez une fillette et un gaçonnet des années cinquante, le visionnement du film "Maria Goretti" [1] . L'histoire de cette sainte de l'Eglise catholique est archiconnue. On en fait le parangon de toutes les vertus, puisqu'elle a résisté, jusqu'à la mort, aux tentatives de séduction d'un jeune homme. Je l'ai vu, pour ma part, dans le sous-sol de mon église paroissiale, situation que je partage avec avec Denise Bombardier et Sergio Kokis, mes contemporains, auteurs des textes ici présentés. Ma fascination vient-elle d'une quasi-identification à ces auteurs? Le lecteur en jugera. Toujours est-il que je crois ces deux textes susceptibles, par leurs qualités littéraires, de provoquer chez des adolescents le choc culturel qui les amènera a analyser par le menu ces témoignages d'époque.

2- Mon introspection interculturelle

Je suis consciente, en vous présentant ces textes, de poser à l'autochtone qui connaîtrait sa propre culture mieux que l'étranger. Je me rappelle alors la mise en garde de Zarate (1983, p. 36): « Les participants d'une culture ne peuvent objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde ». Je dois donc rabattre mes prétentions et me souvenir que l'interprétation de l'informateur natif est trop souvent surestimé. Qu'en est-il toutefois de vous, locuteurs de FL2, dont les implicites culturels sont différents des miens. Nous avons chacun nos stéréotypes. Les biens me viennent d'un milieu social conforme à celui de l'un des textes. Les vôtres relèvent de votre culture maternelle, et expliquent vos interprétations différenciées. En ce sens, je crois que la démarche suggérée par Courtillon (1984) est intéressante: il s'agit, dans un premier temps de nous laisser imprégner par les textes en partant de nous-mêmes, puis, à l'aide d'échanges entre nous, d'en arriver à des premières conceptualisations, voire à des confrontations, pour enfin, par un retour sur le texte, vérifier encore plus finement nos hypothèses. Je me lance donc dans ma propre interprétation.J'espère que vous me ferez part du recours à votre culture maternelle auquel vous vous livres pour votre part.

2-Où le contexte est nécessaire...

Une première lecture de survol permet de faire émerger le sujet, soit le visionnement du film et son effet chez le protagoniste, et de percevoir quelques différences dans le traitement.Le lecteur curieux se demande s'il est en présence d'une autobiographie? C'est alors qu'intervient l'enseignant pour faire émerger les caractéristiques de celle-ci (voir Le Jeune, 1975) : récit au "je", symbiose entre narrateur et héros, priorisation du point de vue de ce dernier. Pour découvrir l'ancrage de cette biographie dans la réalité, il faudra bien recourir alors au paratexte, au discours d'escorte. La note de l'éditeur et à la quatrième de couverture sont alors mises à profit.

Une enfance à l'eau bénite, de Denise Bombardier, a paru au Seuil en 1985. Vedette québécoise de la télévision, Bombardier s'est fait remarquer par son franc-parler en animant des émissions d'affaires publiques. Elle a publié, depuis cette autobiographie, un roman et un essai. Quant à Sergio Kokis, son texte est tiré du *Pavillon des miroirs*, ouvrage publié chez XYZ éditeur en 1994 et maintes fois primé. Le destin de Kokis est tout particulier. Brésilien d'origine, il est Québécois d'adoption depuis plus de vingt-cinq ans. Il partage son temps entre la psychologie pour enfant et la peinture.

Ces quelques notes vont-elles aider l'élève à mieux saisir le sens des textes? Elles lui permettront à tout le moins de dater le propos, soit les années cinquante et de découvrir la grande collusion du monde judéo-chrétien dans la consommation des biens culturels. On pourra alors gloser sur le fait que ce sont les religieuses qui présentent le film à la petite Denise, alors que, pour Kokis, il s'agit du curé, dans le prolongement des activités de catéchisation. Les représentations des élèves à l'égard de cet univers sont sans doute imprégnées d'idées toutes faites, de stéréotypes: on leur demandera d'expliquer comment ils se représentent le Québec et le Brésil de l'époque. L'enseignant y ajoutera son grain de sel et fera remarquer la différence entre les deux sociétés, la québécoise, où une idéologie ultramontaine omniprésente colore l'éducation, d'ailleurs entre les mains d'un Comité catholique du Département de l'Instruction publique, jusqu'en 1964, et le Brésil, terre de toutes les "miscégénations" (Bastide, 1970), où macumba et Eglise catholique font bon ménage.

On pourrait discuter longtemps de cette étape "documentaire" relative à l'étude des textes de fiction. Puisque nous sommes ici en présence d'autobiographies, l'ancrage dans la réalité est incontournable; il exige de la part du lecteur un effort de "reconnaissance" du référent, avant de déboucher sur la "compréhension" de l'énoncé, ainsi que le fait remarquer Hamon (1994). La lecture comporte donc un"programme" informatif. Toutefois, celui-ci nous est livré avec toute la séduction du texte de fiction: mise en scène, bonheurs d'expression, appels à la connivence. Le référent n'est pas neutre: il faut d'abord l'identifier, puis reconnaître que se cache derrière un système idéologique complexe, qui colore sans doute les fantasmes de l'auteur. Ainsi, la petite Denise projette sur les garçons de sa rue l'image du héros "aux lèvres trop épaisses" de *Celle qui a dit non.*. Elle prie pour devenir une sainte. Elle traduit ainsi une esthétique de l'hagiographie. Quant au jeune Sergio, il analyse le film à la façon des photoromans dont s'abreuve sa mère(celle-ci, dans la suite du roman, passera de l'état de couturière à celui de prostituée...): les héros du film présenté sont pour lui moches physiquement et indignes d'attention. Comme le souligne Roy (1994), la recherche de la référence présupposée est importante, dans le contexte scolaire. Ne parlons pas du "terrorisme" de la référence, à l'instar de Riffaterre (1979), mais bien de la construction d'une compétence pragmatique éventuellement réinvestissable dans d'autres lectures.

3-Où l'intertextualité vient à la rescousse...

La modalité référentielle la plus génératrice d'apprentissages et de créativité est pour moi intertextuelle. Ici, la mise en rapport systématique des deux textes permet de faire émerger des sens nouveaux. De plus, la mise en abyme ici est tout à fait singulière, les deux auteurs se

référant à un même "discours" cinématographique, promu métatexte, si l'on veut parler le langage de Genette (1982) . Dans chacun des deux textes, le discours cinématographique relatif à Maria Goretti est enclavé dans un contexte énonciatif particulier . De plus, il est commenté et prolongé en fonction de la personnalité propre de l'énonciateur. Les élèves ne manqueront pas d'indices textuels pour découvrir, inférer, les traits de caractère de ce dernier. A la limite, les deux enfants , Denise et Sergio, n'ont pas vu le même film. Pour en parler, Bombardier utilise le langage des religieuses, ses enseignantes, et Kokis, celui des gamins de rues. Dans l'un et l'autre cas, il y a pastiche d'un style particulier.

Tout aussi intéressante est la suite des deux textes, qui en forme en quelque sorte le contrepoint et permet de sonder la fibre religieuse des deux enfants. On se posera quelques questions. Quel rôle l'auteur attend-il de nous? Que nous soyons simplement l'interprète de ses paroles, ou , plus empathiquement, ses complices, souriant de la finesse des allusions, de l'humour, calcul rhétorique destiné à nous faire prendre l'écrivain d'âge mûr pour l'enfant qu'il a déjà été derrière ces envolées à la Sainte Thérèse d'une part, et ces candeurs dignes de *Zazie dans le métro* d'autre part. Il est sûr que l'atmosphère de l'église n'a pas le même effet chez Bombardier et Kokis. Il faut imaginer la petite Denise recueillie dans une église à peu près vide et le jeune Sergio étouffant, le dimanche, dans la chaleur d'une foule paroissiale qui se souvient des folles débauches de la macumba. A ce propos, les deux textes pourraient constituer le début d'un parcours dans l'ensemble des deux oeuvres, où l'on brosse des sociétés si différentes, malgré leur adhésion à l'idéologie catholique.

Les analyses purement linguistiques viendront appuyer la mise en parallèle de type macrostructurel que nous venons d'évoquer. Ainsi, on pourra faire repérer les marques du passé, les temps de verbes utilisés, les ruptures occasionnelles (cf ce passage du passé au présent dans le texte de Kokis, et sa signification), le choix du vocabulaire en fonction du niveau de langue, et, au chapitre des pronoms, cette complaisance de Kokis pour le "nous", lorsqu'il évoque les garnements de son espèce écoutant le film, alors que Bombardier est plus encline au "je". Faut-il y voir l'identification avec l'héroïne du film, identification encouragée par les religieuses. Quant aux stéréotypes, on peut facilement les mettre à plat: le "latin lover" de Bombardier et la sainte nitouche de Kokis, l'église-refuge et l'église-lieu de fêtes, sans compter les formules-clichés (ex.: "chasser les pensées impures", "ça lui apprendra à mentir aux enfants") , ici recadrées de telle façon que leur impact est maximisé.

4-Les vertus cachées du narcissisme

Je soupçonne les jeunes d'avoir plus de sympathie que nous, les adultes, pour les tranches de vie, pour le ton qui sonne juste, et donc, pour l'autobiographie, genre mimétique par excellence. Devant un témoignage qui leur plaît, ils peuvent bien lire avidement, mais laisser l'analyse de côté. C'est là que nous, les enseignants, nous intervenons en traîtres, mais pour la bonne cause. Déflorerons-nous leur plaisir si nous les armons davantage, textuellement , si nous construisons leur système référentiel, si nous les incitons à faire dialoguer les textes? Je mise sur leur curiosité naturelle et désire pour ma part m'employer à subvertir leur subjectivité. A leur distanciation affective succédera, je l'espère, une prise de conscience esthétique.

Conclusion

Quoi de mieux, pour terminer ce parcours, que le plaidoyer de Oriol-Boyer (1990,p. 56 dans Khattate, 1997, pp 3 et 4). Oriol-Boyer parle de l'écriture littéraire, suite à une lecture du même type. Son témoignage souligne la flexibilité d'un type de texte qui peut s'ajuster au langage didactique sur la communication, en n'oubliant ni les apprentissages linguistiques, ni les contextes culturels:

> Le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui, à accepter plus tard toutes les différences avec les autres, à [...] chercher la norme qui régit la parole de l'autre et accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles.

Peytard (1992) ne parle pas un autre langage quand il octroit droit de cité au texte littéraire en allé de LE: le travail "maximal" sur la langue fait surgir la dynamique discursive, et, parallèlement, l'émotion esthétique. En classe de LS ou LE, le texte littéraire peut ainsi devenir un laboratoire langagier et humaniste unique.

Notes

[1] Il s'agit du film de Augusto Genina, *Cielo sulla palude*, tourné en Italie à la fin des années quarante, en pleine vague de néo-réalisme, mais n'ayant rien en commun avec ce courant esthétique. On a traduit le tire en français par *La fille des marais: Maria Goretti*., ou encore *Celle qui a dit non*. Au Québec, le film a eu un grand succès dans le réseau des salles paroissiales. Le nom de Maria Goretti s'est dès lors appliqué à quelques institutions caritatives ou éducatives.

Bibliographie

ACTFL (1986) *Proficiency Guidelines*. Hastings-on-Hudson: ACTFL

Ali, Soroya (1994) The Reader-Response Approach: An Alternative for Teaching Literature in a Second Language, *Journal of Reading*, vol 37, no 4, p. 288-296.

Bastide, Roger (1970). *Le proche et le lointain*, Paris: Cujas

Belzil, Suzanne (1996). Le journal en dialogue: pour une pédagogie de l'écrit axée sur le processus. *Revue de l' AQEFLS*, vol. 18, no 1-2. p. 56-64.

Besse, Henri (1984). Eduquer la perception interculturelle, *Le français dans le monde*, no 188, p. 46-50.

Besse, Henri (1982) Eléments pour une didactique des documents littéraires. In Peytard, J. (dir.) (pp. 13-34) . *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF

Bombardier, Denise (1985) *Une enfance à l'eau bénite*. Paris:Seuil.

Bourdieu, Pierre (1971). Le marché des biens symboliques, *L'année sociologique* no 22, p. 49-126

Bourgain, D. (1982). Enseigner la littérature? Des enseignants face au texte littéraire. In J. Peytard (dir.) (pp 77-93). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF.

Brumfit, C.J. et Carter, R.A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, Guy (1988). Texts, extracts and stylistic texture. In C.J. Brumfit et R.A. Carter (Eds) (pp 150-168), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Courtillon, Janine (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le français dans le monde*, no 188, p 51-56.

Davis, James (1992) . Reading Literature in the Foreign Language : The Comprehension/Response Connection. *The French Review*, vol 65, no 3, p. 359-370.

Davis,James N. Kline, Rebecca R. et Stoekl, Allan I (1995). Ce que définir veut dire: Analyses of Undergraduates' Definitions of Literature. *The French Review*, vol. 68, no 4, mars, p. 652-667.

Devebec Henning, Sylvie (1993). The integration of language, literature and culture: goals and curricular design. *ADFL Bulletin*, vol. 24, no 2, winter, p. 51-55.

Eco, Umberto (1985. *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

Francoeur, M. (1988-1989). Sémiotique de la littérature et esthétique des signes. *Etudes littéraires*, vol. 21, no 3, hiver, no spécial sur La culture des signes, p. 91-108.

Galisson, Robert (1988). La culture partagée: une monnaie d'échange interculturel. *Dialogues et cultures*, no 32, p. 83-87.

Genette, Gérard., (1982). *Palimpsestes*. Paris: Seuil

Germain, C. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Montréal/Paris: Hurtubise HMH/Clé International.

Hamon, Philippe (1994). Texte littéraire et référence. *Tangence*, no 44, pp 7-18

Kempf, Franz R. (1995)Dialectic of Education: Foreign Language, Culture and Literature. *ADFL Bulletin*, vol. 27, no 1, p. 38-46.

Kokis, Sergio (1994). *Le pavillon des miroirs*. Montréal: XYZ éditeur.

Kramsch, Claire (1985) Literary Texts in the Classroom: A Discourse. *Modern Language Journal*, vol 69, no 4 p. 356-366.

Laforge, Lorne (1992). *Une langue/ une culture à enseigner, une langue/une culture à apprendre*. Communication présentée au congrès de l'AQEFLS, Montréal, mars

Lebrun, Monique (1995)Des chaperons de toutes les couleurs. In G. Adamson et J.-M. Gouanvic (Eds) (pp 187-198). *Francophonie plurielle*, Montréal: Hurtubise HMH.

Lebrun, Monique et Gagnon, M. (1996). La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. In Z. De Koninck (ed.) (pp 135-150). *L'éducation multiculturelle; état de la question. Tome 3: L'éducation multiculturelle: école et société*. Toronto: Association canadienne des professeurs de langue seconde/Canadian Association of Second Language Teachers.

Lebrun, Monique (1997).La littérature migrante: un défi pour la didactique des langues. In R. Féger (dir.) (pp 308-313). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Montréal: Logiques.

Le Jeune, Philippe (1975).*Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

Long, Michael N. (1986) A feeling for language: The multiple values of teaching literature. In C.J. Brumfit et R.A. Carter (Eds) (pp 42-59), *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lotman, Iouri (1973). *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard.

Maguire, Mary (1988). *An analysis of Dialogue Journal Writing*. Montréal: Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

Martin, Anne et Laurie, Ian (1993)Student views about the contribution of literary and cultural content to language learning at intermediate level. *Foreign Language Annals*, vol. 26, no 2, 188-207.

MacGillivray,Laurie, Tse, Lucy et McQuillan, Jeff (1995). Second Language and Literacy. Teachers considering literature circles: a play. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol 39, no 1, p. 36-44.

Melançon, Joseph (1985). L,appareil scolaire et la légitimité de la différence québécoise, In G. Dorion et M. Voisin (dir.) (pp 23-32) *Littérature québécoise, voix d'un peuple, voies d'une autonomie* .Bruxelles: les ée. de l'Université de Bruxelles.

Melançon, Joseph (1989). L'histoire littéraire comme effet didactique. in C. Moisan (dir.) (pp 77-90). *L'histoire littéraire. Théories, méthodes, pratiques*.Québec: Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Education du Québec (MEQ) (1984). *Programme de français langue secondeaire*. Québec: MEQ.

Morin, Edgar (1969). De la culturanalyse à la politique culturelle, *Communications* no 14 p. 5-38.

Neamen, Mimi et Strong, Mary (1992). *Literature Circles. Cooperative Learning for Grades 3-8*. Englewood, Col. : Teacher Ideas Press.

Peirce, C.S. (1979). *Ecrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris: Seuil.

Pestre de Almeida, Lilian (1989). Pour l'interculturel: pratiques et questions de méthode, *Bulletin de l'Acla* (Association canadienne de linguistique appliquée), vol 11, no 1, p. 9-21.

Riffaterre, Michaël (1979) *La production du texte*. Paris: Seuil.

Peytard,Jean (1982a). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier-CRÉDIF

Peytard, Jean (1982 b) Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE, *Etudes de linguistique appliquée*, no 45, janvier-mars. p. 91-103.

Rivers, Wilga, M. (1993). Cultures, languages and the international smorgasbord: musings for a new millennium. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol 50, no 1, octobre, p. 150-157.

Rosenblatt, Louisa Maria (1938). *Literature as exploration*. New-York: Modern Language Association.

Rosenblatt, Louisa Maria (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literaturework*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.

Roy, Max (1994). La référence comme effet de lecture. *Tangence*, no 44, pp 66-80.

Saint-Jacques, Denis (1989). Nationalisation et autonomisation. in in C. Moisan (dir.) (pp 241-248). *L'histoire littéraire. Théories, méthodes, pratiques*.Québec: Presses de l'Université Laval.

Schultz, Jean-Marie (1996). The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum. *The French Review*. vol 69, no 6. p. 920-932.

Sorin, N. (1996). *La lisibilité dans les romans pour enfants de 10-12 ans par une analyse sémiotique des textes*. Thère de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal: Université du Québec à Montréal

Zarate, Geneviève (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère, *Le français dans le monde*, no 181, p. 34-39.

Annexe 1

Deux visions de Maria Goretti, deux visions du monde

Premier extrait: pp 77-78 de Denise Bombardier (1985),*Une enfance à l'eau bénite*, Paris: Seuil, coll. Points

C'est au cours de cette année-là que ma piété augmenta de plusieurs degrés, alimentée par une série d'activités religieuses, dont la plus excitante fut la projection de longs métrages édifiants. Celui dont je garde le souvenir le plus intense et le plus trouble s'intitulait *Celle qui a dit non* et racontait l'histoire de Maria Goretti. [...] Le garçon aux yeux trop noirs et aux lèvres trop épaisses désirait faire sur Maria de mauvais touchers. C'est l'explication que nous donna, à nous les plus jeunes, une grande fille de douze ans, qui avait triplé sa quatrième année et qui nous assurait que Maria était une niaiseuse qui disait non parce qu'elle n'avait pas compris la question. Je trouvais cette grande "queue" iconoclaste, mais son histoire créait tout de même un doute dans mon esprit. Cela ne m'empêchera pas de développer une peur bleue d'un garçon italien aux lèvres trop charnues et au sourire vicieux que je croisais sur ma route en allant à l'école.

Les soeurs insistaient pour que la jeune martyre italienne devienne la patronne de l'école. Nous devions la prier pour la conversion des garçons, tous susceptibles de se transformer en assassins si leurs bas instincts prenaient le dessus. Maria pouvait également nous aider à chasser les pensées d'impureté qui, apparemment, croissaient au même rythme que la taille. Je n'avais pas de mal à croire que les hommes, petits ou grands, pouvaient mettre nos vies en danger. Notre chère Mlle Laframboise nous avait affirmé que rien dans la nature ne relevait du hasard. J'en déduisais que la supériorité physique du sexe masculin sur le nôtre expliquait ou justifiait cette menace constante qui pesait sur nous et qui, à la limite, nous annihilait. Je n'en éprouvais pas moins un sentiment de révolte quand je me trouvais dans l'obligation de changer de trottoir, devant une bande de garçons, de peur de recevoir des coups ou de subir le sort de Maria Goretti. Mon refuge et ma consolation, c'était donc l'église et la fréquentation des sacrements. La messe matinale et la sainte table représentaient mon hâvre de paix. Je ressentais parfois quelques pincements au coeur, une angoisse sourde d'être en état de péché mortel permanent depuis ma première communion. Mais j'avais besoin de ce tiraillement intérieur qui me donnait l'impression, lorsqu'il disparaissait, d'être remplacé par des bouffées de bonheur qui n'étaient rien de moins que l'état de grâce décrit par Thérèse de Lisieux.

Deuxième extrait: pp. 97-98-99 de Sergio Kokis (1994), *Le pavillon des miroirs*, Montréal: XYZ éditeur.

Il [Giovanni, le curé italien] avait décidé de nous montrer ce film [Maria Goretti] pour nous récompenser à la fin des cours. Très excités à l'idée de voir un film, nous nous réjouissions d'avance en évoquant nos héros préférés, Tom Mix, Tarzan, Zorro et Flash Gordon. Mais Giovanni nous avait menti. Le film sur la Goretti n'était pas pour les enfants: un film sinistre pour curés et bonnes femmes, dont la pellicule cassait sans arrêt. Le chahut dans la salle était indescriptible car la Goretti, une fille laide et sainte nitouche, se faisait prier pour embrasser le pauvre paysan. Ou elle était amoureuse d'un autre, ou elle voulait devenir bonne soeur, on n'a pas tout à fait compris. Même avec sa face de conne, elle l'avait peut-être trahi, et c'est pour ça qu'il voulait la tuer. Les enfants criaient des obscénités en faisant des bruits de pets, enragés contre ce film idiot. Le paysan n'était pas costaud ni beau; la Goretti n'était même pas capable de se trouver un mec décent. Une catastrophe. Mademoiselle Aurora pleurait, et c'était bien fait pour Giovanni. Ça lui apprendra à mentir aux enfants. A mon grand étonnement, mon père ne nous a pas punis. D'après lui, tout ça prouve bien que les curés sont des dévergondés, qu'ils ne pensent qu'à pervertir les petits garçons en leur montrant des histoires de cul. Il nous a presque défendu de retourner à l'église. Ma mère a préféré garder le silence, car elle avait des intentions secrètes.

Le jour de la communion, j'ai aussi été déçu par l'hostie, dont j'avais tant entendu parler. Un simple morceau de mie aplati, pâteux et sans aucun effet contre ma tuberculose. Chez nous, ils ont fait un gâteau, et nous avons été photographiés en habit blanc. C'est tout. Ensuite, nous somme tombés dans un piège, mon frère et moi.

Tout a commencé par l'obligation d'aller à la messe le dimanche, en compagnie de ma mère. Mon père se borne à nous saluer, en nous disant de prier pour le salut de son âme, et il sort seul. Finies nos promenades du dimanche. Les messes sont longues, chantées et remplies de sarabandes; la foule bigote se précipite, m'écrase et m'empêche de bien voir. Je ne peux pas suivre les mouvements du prêtre, et je dois me contenter de regarder les statues en plâtre et les peintures. Les pieds de la Vierge me fascinent de plus en plus à mesure qu'augmente ma fréquentation des choses religieuses. Cela me rend un peu confus. Il faut aimer la Vierge, c'est sûr, mais parfois j'ai l'impression de l'aimer un peu comme s'aiment les gens des photoromans. [...] L'effet terriblement endormant des prières est amplifié par la senteur d'encens et le murmure des fidèles. Malgré tout, je sors de là léger, en état de grâce, comme un automate. Je ne regrette même plus alors d'être privé de la promenade avec mon père. J'ai

seulement envie d'aller me coucher. Mon frère ressent la même lassitude, mais il prétend que c'est l'effet de l'hostie.